

Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI

Cristina Manuela Sá

Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI

Cristina Manuela Sá

Ficha Técnica

Título:

Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI

Autor:

Cristina Manuela Sá

Coleção:

Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 3

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Aveiro

1ª edição – fevereiro 2019

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-972-789-594-6

Depósito legal: 452729/19

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
INSTITUTO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI

Resumo:

Compreender a mais recente etapa da reforma curricular em curso em Portugal – designada pela expressão Flexibilidade curricular – exige que se esteja atento a aprendizagens mínimas – recentemente divulgadas – mas também que se faça uma reflexão fundamentada sobre o documento *Perfil dos alunos para o séc. XXI*, que apresenta uma proposta fundamentada de competências que os futuros cidadãos deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória e algumas sugestões para o seu desenvolvimento.

Nesta obra, num primeiro momento, pretende-se analisar essas competências – que estão diretamente relacionadas com as últimas tendências em Educação a nível internacional – e refletir sobre as suas implicações na organização do processo de ensino e aprendizagem. Num segundo momento, discutimos a ligação entre estas orientações e a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e a formação para a sua operacionalização. Num terceiro momento, apresentamos os resultados da análise de projetos ligados ao ensino e aprendizagem do Português como língua materna no 1º Ciclo do Ensino Básico, a fim de identificar atividades que podem contribuir para o desenvolvimento de todas as competências que o aluno deverá apresentar à saída do ensino obrigatório.

Palavras-chave: Competências; Flexibilidade curricular; Transversalidade; Ensino e aprendizagem da língua materna.

Resumen:

Comprender la más reciente etapa de la reforma curricular en curso en Portugal – denominada Flexibilidad curricular – demanda atención a aprendizajes esenciales – de divulgación reciente – mas también una reflexión sobre lo documento *Perfil dos alunos para o séc. XXI*, que presenta una propuesta fundamentada de competencias que los futuros ciudadanos deberán ter desarrollado a la salida de la escolaridad obligatoria e algunas sugerencias para su desarrollo.

En esta publicacion, en una primera etapa, se procura analizar esas competencias – diretamente relacionadas con las ultimas tendencias internacionales en Educacion – e refletir sobre sus implicaciones en la organización del proceso de enseñanza e aprendizaje. En una segunda etapa, discutimos la ligacion entre estas orientaciones e el abordaje transversal de la enseñanza e aprendizaje de la lengua portuguesa como lengua materna e la formacion para su operacionalización. En una tercera etapa, presentamos los resultados de la analise de projetos ligados a la enseñanza e aprendizaje del Portugues como lengua materna en primaria, para identificar atividades que pueden contribuir para el desarrollo de todas las competencias que el alumno debera possuir a la salida de la enseñanza obrigatória.

Palabras clave: Competencias; Flexibilidad curricular; Transversalidad; Enseñanza e aprendizaje de la lengua materna.

Abstract:

Understanding the most recent phase in the curricular reformation which is being enacted in Portugal – named Curricular flexibility – demands attention to minimum learning goals – recently published – but also a reflection on the document *Perfil dos alunos para o séc. XXI [Profile of the pupils in the 21st century]*, that proposes competences the future citizens must present when they leave compulsory education and suggestions for their development.

In this handbook, in a first moment, we analyze those competences – directly related to the newest international tendencies in Education – and reflect on their consequences in what concerns the organization of the process of teaching and learning. In a second moment, we discuss the relations between these guidelines and the transversal approach of the process of teaching and learning the mother tongue and the training for its operationalization. In a third moment, we present the results of the analysis of projects concerning the teaching and learning of Portuguese as a mother tongue in primary school, in order to identify activities that may contribute to the development of all the competences the pupil must present when he/she leaves compulsory education.

Keywords: Competences; Curricular flexibility; Transversality; Teaching and learning the mother tongue.

Résumé:

Comprendre la plus récente de la réforme curriculaire en cours au Portugal – dénommée Flexibilité curriculaire – demande attention aux apprentissages minimaux – récemment publiés – mais aussi une réflexion profonde sur le document *Perfil dos alunos para o séc. XXI* [*Profil des étudiants pour le siècle XXI*], qui présente des compétences que les étudiants devront posséder au moment de quitter la scolarité obligatoire et des suggestions pour leur développement.

Dans cet ouvrage, dans un premier moment, on prétend analyser ces compétences – directement liées aux tendances internationales les plus récentes en Éducation – et réfléchir sur leurs conséquences en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans un deuxième moment, on discute les rapports entre ces directives et l'approche transversale de l'enseignement et apprentissage du Portugais comme langue maternelle et la formation des enseignants à ce but. Dans un troisième moment, on présente les résultats de l'analyse de projets liées à l'enseignement et apprentissage du Portugais comme langue maternelle à l'école primaire, afin d'identifier des activités qui permettent de développer toutes les compétences que l'étudiant devra présenter à la fin de la scolarité obligatoire.

Mots-clés: Compétences ; Flexibilité curriculaire ; Transversalité ; Enseignement et apprentissage de la langue maternelle.

Cristina Manuela Sá

É doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro (Portugal), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia. É coordenadora do Laboratório de Investigação em Educação em Português, integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da mesma universidade. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Es doctorada en Didáctica pela Universidad de Aveiro (Portugal), donde es profesora y investigadora desde 1985. Actualmente trabaja en el Departamento de Educación y Psicología. Es coordinadora del Laboratorio de Investigación en Educación en Português, integrado en el Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores de esta universidad. Trabaja sobre todo la operacionalización de la transversalidad de la lengua portuguesa, en sus actividades de enseñanza, supervisión y investigación.

Has a PhD in Didactics by the University of Aveiro (Portugal), where she teaches and does research since 1985. At present she is a member of the Department of Education and Psychology. She is the coordinator of the Laboratory for Education in Portuguese of the Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education of that university. She deals mainly with the operationalization of the transversality of Portuguese in her teaching, supervision and research activities.

Est docteur en Didactique par l'Université d'Aveiro (Portugal), où elle enseigne et fait de la recherche depuis 1985. À présent, elle fait partie du Département d'Éducation et Psychologie. Elle est coordinatrice du Laboratoire de Recherche en Éducation en Portugais du Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs. Elle s'intéresse spécialement à l'opérationnalisation de la transversalité de la langue portugaise, un sujet dont elle traite dans le cadre de ses activités d'enseignement, supervision et recherche.

Índice

[03]	Resumo Resumen Abstract Résumé
[07]	Minibiografia Mini biografía Short Bio Mini-biographie
[11]	Introdução
[13]	PARTE I – para onde vamos com o Perfil do aluno para o séc. XXI?
[13]	1. Reflexão sobre o Perfil do aluno para o séc. XXI
[16]	2. Características de um modelo educativo orientado para a sua promoção
[19]	3. Sua ligação com a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna
[23]	4. Sua ligação com a formação inicial para o ensino da língua materna
[25]	PARTE II – Como vamos desenvolver esse perfil
[25]	5. Projetos de Educação em Português e desenvolvimento de competências
[28]	6. Competências essenciais e transversais em comunicação oral e escrita
[41]	7. Competências previstas no Perfil
[75]	Bibliografia

Introdução

Nesta obra, pretendemos refletir sobre uma nova etapa da reforma curricular em curso em Portugal desde a década de 90 do século passado, designada pela expressão *Flexibilidade curricular* e desencadeada pela publicação do documento *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes et al., 2017)¹, que apresenta uma proposta fundamentada de competências que os futuros cidadãos deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória² e algumas sugestões para a sua operacionalização.

Recordamos que o propósito fundamental desse documento é preparar o futuro cidadão para enfrentar os desafios inerentes à vida numa sociedade em constante mutação e marcada por algumas tendências contraditórias: é uma sociedade globalizada, mas elegeu o Inglês como *língua franca*; caracteriza-se por grandes migrações, mas também por conflitos mais ou menos graves derivados de uma dificuldade crescente dos cidadãos em aceitarem as diferenças culturais e habituarem-se a viver com pessoas que não são exatamente iguais a eles; assenta num acesso quase ilimitado ao conhecimento – facilitado pelas TIC – mas continua a fazer uso de modelos educativos que privilegiam a transmissão de conhecimento pelo professor e a sua absorção e reprodução pelos alunos, quando seria necessário apostar numa nova educação em que o processo de ensino e aprendizagem serviria essencialmente para desenvolver competências (embora o conhecimento seja sempre uma parte importante desse processo).

1 Vemos este documento como uma tentativa de suprir o vazio criado nas políticas educativas portuguesas pela anulação do *Curriculum Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), efetivada pelo Despacho n.º 17169/2011.

2 Atualmente, corresponde a doze anos de escolaridade, de acordo com a Lei 85/2009, de 27 de agosto, publicada no n.º 166 da 1.ª Série do *Diário da República*.

Na qualidade de investigadora em Educação em Português, de docente do Ensino Superior, de responsável pela supervisão de prática pedagógica desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (inclusive) e de coordenadora de um laboratório de investigação em Educação em Português (como língua materna e não materna), tivemos de apresentar um parecer sobre esse documento regulador (Sá, 2017a), que nos levou a encetar um processo de reflexão sobre as consequências que a adoção de um tal perfil poderá ter no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua materna (doravante LM), incidindo nomeadamente no contributo que a língua portuguesa (doravante LP) poderá dar para a sua concretização, e também na importância de o explorar no âmbito da formação de professores (inicial e contínua).

A construção desse parecer permitiu-nos constatar que a parte mais frágil do *Perfil do aluno para o séc. XXI* (Gomes *et al.*, 2017) corresponde à apresentação de *descritores operativos*. Estes são muito importantes, na medida em que constituem propostas fundamentadas de operacionalização das competências-chave defendidas neste documento. No entanto, por estarem formulada de um modo que não remete diretamente para nenhuma área curricular anunciavam as dificuldades que se estão a manifestar, neste momento em que já se está a tentar concretizar esses desígnios, substituindo uma perspetiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem (que, como já foi referido, atribui o papel central ao professor e ao conhecimento, encarregando o primeiro de transmitir o segundo ao aluno) por uma nova conceção do mesmo (em que o papel principal cabe ao aluno, que desenvolve competências, associadas a conhecimento³, envolvendo-se em projetos – de forma autónoma e colaborativa – com os seus pares e sob a supervisão do professor). Daí que, neste trabalho, nos abalancemos a apresentar algumas sugestões para a consecução desses propósitos.

3 Por exemplo, no âmbito da compreensão na leitura/da compreensão de discursos orais, é necessário recorrer a uma estratégia de pré-leitura/pré-escuta que corresponde à evocação de conhecimentos prévios sobre o tema do texto em questão. Se estes não existirem, será impossível pôr em ação essa estratégia.

PARTE I

PARA ONDE VAMOS COM O PERFIL DO ALUNO PARA O SÉC. XXI?

1. Reflexão sobre o *Perfil do aluno para o séc. XXI*

A leitura atenta e crítica deste documento de trabalho do Ministério da Educação (Gomes *et al.*, 2017) levou-nos a identificar algumas das suas componentes principais.

Antes de mais, convém referir que este associa a noção de competências a várias dimensões, ao referir-se a *“Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 8). Esta ideia é reforçada mais adiante, quando se passa à apresentação das competências-chave que devem constituir o perfil, que devem ser

“[...] mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável [...].”
(Gomes *et al.*, 2017, p. 12)

Na mesma página, surge ainda o seguinte excerto: *“Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As*

competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.” (Gomes et al., 2017, p. 12)⁴.

As propostas nele contidas assentam numa série de *princípios* extremamente importantes para a adaptação à sociedade do séc. XXI, organizados segundo várias diretrizes:

- Promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável – *Incluir como requisito de educação/Contribuir para o desenvolvimento sustentável;*
- Valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais – *Um perfil de base humanista/Valorizar o saber;*
- Defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação – *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens/Educar ensinando com coerência e flexibilidade/Garantir a estabilidade.*

A promoção de uma educação assente nesses princípios deverá contribuir para a formação de um cidadão dotado de determinadas *características*:

- Democrático, justo e inclusivo, logo *Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia/Capaz de pensar critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação/Conhecedor*

4 Essa noção de competência está presente também nos documentos internacionais referidos como base para a elaboração deste perfil:

European Union’s Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

OECD, Future of Education and Skills: Education2030. <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm>

UNESCO, Education 2030 Framework for Action, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda-education-for-all/sdg4-education-2030/>

É também adotada em documentos internacionais ligados à promoção de uma educação para a cidadania global:

OXFAM. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools.* Oxford: Oxfam GB, 2015. Disponível em: https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx

e respeitador dos princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

- *Capaz de promover a sustentabilidade, perspectivada em várias dimensões (ecológica e ambiental, linguística, cultural, etc.), revelando-se Promotor do respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático/Capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social;*
- *Humanista e com capacidade de resposta face aos desafios sociais, isto é, Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia/Consciente da importância e do desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo/Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação/Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;*
- *Empenhado na aprendizagem ao longo da vida, por conseguinte Apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social.*

Atingir um tal perfil requer o desenvolvimento de determinadas *competências*, simultaneamente *essenciais* – para viver na sociedade atual – e *transversais* – por poderem ser cultivadas em qualquer contexto educativo e através de todas as áreas curriculares.

A sua análise atenta revelou-nos que a maioria delas parece implicar uma grande diversidade de áreas curriculares:

- *Linguagens e textos*, a associar preferencialmente às áreas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática e Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora);
- *Informação e comunicação*, às de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC) e Ciências Sociais;

- *Raciocínio e resolução de problemas*, às de Matemática, Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC), mas também Língua Portuguesa;
- *Pensamento crítico*, às de Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC), Ciências Sociais, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Matemática (pela sua associação à investigação em Ciências Sociais e Naturais);
- *Pensamento criativo*, às de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática e Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC);
- *Relacionamento interpessoal*, às de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Ciências Sociais e Humanas;
- *Sensibilidade estética e artística*, às de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Ciências Sociais e Humanas (História da Arte, por exemplo).

Um pequeno número dessas competências parece apenas poder ser associado a algumas áreas curriculares. Estamos a pensar concretamente nas seguintes:

- *Saber técnico e tecnologias*, intimamente ligada às Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC) e à Matemática;
- *Bem-estar e saúde*, essencialmente às Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC);
- *Consciência e domínio do corpo*, à Educação Físico-Motora.
- Há ainda uma competência – *Autonomia e desenvolvimento pessoal* – que pode ser promovida por todas as áreas.

2. Características de um modelo educativo orientado para a sua promoção

A aquisição/desenvolvimento das competências e a promoção dos valores indispensáveis a um perfil como o que é descrito neste documento de trabalho (Gomes *et al.*, 2017) exige a adoção de *novas diretrizes na prática docente* orientadas para:

- A promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, implicando *Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extra-escolares/Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação/Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores/Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente/Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade;*
- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, promovido pela adoção de estratégias como *Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados/Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes/Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extra-escolares/Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação/Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores/Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno,*

o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade;

- A defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação, que também implica estratégias como *Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes/Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extra-escolares/Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores/Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.*

A análise deste documento deu-nos muita satisfação, por nele encontrarmos referências a perspetivas pedagógico-didáticas que vimos a defender desde os anos 90 do século passado e que dizem respeito a uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LP como LM (Bartolomeu & Sá, 2008; Bizarro & Sá, 2011; Martins & Sá, 2008, 2010, 2011; Neves & Sá, 2005; Sá, 1999, 2002, 2008, 2009, 2012, 2015, 2016, 2017b; Sá *et al.*, 2007).

Temos em conta duas vertentes:

- Uma mais consensual – ser professor *de Português* – associada à ideia de que o ensino da LM conduz ao desenvolvimento de competências simultaneamente essenciais (para a adaptação à sociedade em constante mutação que caracteriza o séc. XXI) e transversais (porque têm aplicação nessa área curricular disciplinar, mas também em qualquer outro domínio do saber);
- Uma mais dificilmente aceite – ser professor *em Português* – que tem em conta o facto de que o ensino de qualquer área do saber

é feito na LM do país em questão (no nosso caso, em Português) e pode conduzir ao desenvolvimento de competências que, embora possam não se prender diretamente com o domínio da LM, acabam por reverter a favor do seu domínio.

3. Sua ligação com a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna

As competências essenciais que o ensino e aprendizagem da LM desenvolvem e reforçam têm a ver com a proficiência na comunicação oral e escrita e são vistas como essenciais e transversais em documentos internacionais que regem as políticas educativas, nomeadamente na União Europeia, e, logicamente, em Portugal.

Assim, o documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (Comunidades Europeias, 2007)⁵ refere explicitamente a *comunicação em língua materna e em línguas estrangeiras* como uma competência essencial e transversal a desenvolver, nomeadamente através da Educação.

Por sua vez, o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes et. al., 2017) destaca o contributo do ensino e aprendizagem da LM para o desenvolvimento das competências transversais essenciais à vida no séc. XXI e inclui nessa lista uma – *Linguagens e textos* – que aponta diretamente para a área curricular de Português, embora não se deva restringir a ela.

De que forma o ensino e aprendizagem da LP pode contribuir para o desenvolvimento do *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes et al., 2017)?

No que se refere aos *princípios* a ter em conta, poderá promover:

- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, através da discussão de grandes temas da atualidade, no âmbito de atividades conducentes ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita;

5 De acordo com uma análise em que participámos (Sá, Cardoso & Alarcão, 2008), esse documento europeu (Comunidades Europeias, 2007) propõe o desenvolvimento de competências essenciais e transversais, algumas mais fáceis de relacionar com áreas científicas tradicionais (*Comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras, Literacia matemática e competências básicas em ciência e tecnologia e Tecnologias da informação e da comunicação*) e outras mais transversais e diretamente relacionadas com a vida na sociedade do séc. XXI (*Aprender a aprender, Empreendedorismo, Competências interpessoais, interculturais e sociais, Competências cívicas e Consciência cultural*).

- Uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação; um tal perspetiva implica dar atenção ao seu estatuto de objeto de ensino e aprendizagem, mas também à sua articulação com outras áreas de conteúdo, construtoras de outros saberes e promotoras do desenvolvimento de competências que podem ser postas ao serviço do ensino e aprendizagem da LM; da mesma forma, não descarta as necessidades sociais que um bom domínio da LM poderá satisfazer (pelo menos, parcialmente);
- A promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, desenvolvendo nos alunos competências em comunicação oral e escrita, que lhes deem acesso a informação relativa a novo conhecimento e a possibilidade de a analisar criticamente para definir uma posição apoiada em argumentos bem fundamentados.

Está indiscutivelmente ligada ao desenvolvimento de algumas competências transversais referidas no *Perfil* (Gomes *et al.*, 2017), o que pode ser comprovado se atentarmos em alguns aspetos da descrição que delas é dada e dos descritores operativos a elas associados (Sá, 2018a):

- *Linguagens e textos*, associada à utilização eficaz dos códigos para exprimir e representar conhecimento em diversas áreas do saber conduzindo a produtos linguísticos e a descritores operativos como *Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna) [...]*, *Usar linguagens verbais [...] para significar e comunicar, [...] construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir vivências [...]* e *Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos [...]*;
- *Informação e comunicação*, ligada à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimentos em diferentes formatos (abrangendo modalidades de índole oral,

escrita e multimodal) e aos descritores operativos *Pesquisar sobre [...] temas do seu interesse, Recorrer à informação disponível em fontes [...] físicas e digitais, Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade, Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência, Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma e Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância;*

- *Raciocínio*, descrito como o processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento (que é necessário expressar e divulgar) ligado a descritores operativos que podem implicar interação verbal oral/escrita/multimodal tais como *Formular/analisar/responder a questões, Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões, Analisar criticamente as conclusões e Reformular as estratégias adotadas;*
- *Resolução de problemas*, apresentada como a capacidade de encontrar respostas para uma nova situação mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões, ligada a descritores operacionais como *Generalizar conclusões de uma pesquisa, Testar modelos, Usar modelos para diversas finalidades e Avaliar produtos a partir de critérios*, que podem igualmente implicar interação verbal oral/escrita/multimodal;
- *Pensamento crítico*, ligado à capacidade de observar, identificar, analisar, dar sentido às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis, supostamente promovida por descritores operacionais como *Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, Usar critérios para apreciar e Construir argumentos para ancorar posições*, que também dependem da interação verbal oral/escrita/multimodal;

- *Pensamento criativo*, identificado com a capacidade de gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários (a que a simbologia característica da linguagem verbal oral e escrita se presta facilmente) e associado a descritores operativos como *Concretizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais* e *Apreciar a exequibilidade de ideias*, que podem ser concretizados mediante diversas formas interação verbal oral/escrita/multimodal;
- *Relacionamento interpessoal*, consistindo na interação em diversos contextos sociais e emocionais, favorecida pelo recurso à linguagem verbal oral e escrita, que pode ainda estar presente em formas de comunicação multimodal e ligada aos descritores operativos *Envolver-se em conversas [...] formais e informais*, *Considerar diversas perspectivas*, *Criar consensos*, *Relacionar-se em grupos [...] presencialmente/a distância*, *Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade*, *Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda* e *Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico*;
- *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, correspondendo ao processo que conduz ao desenvolvimento da capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento e é associado a descritores operativos como *Desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios* e *Expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos*;
- *Sensibilidade estética e artística*, assimilada à fruição das diferentes realidades culturais e desenvolvimento da expressividade individual (mobilizando e/ou recorrendo à linguagem verbal oral e escrita também presente em formas de comunicação de índole multimodal) e a um descritor operativo complexo como *Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais*.

É de destacar a tendência para cingir o ensino e aprendizagem da LM aos domínios da leitura e da escrita, pondo de parte a oralidade. Mas não podemos esquecer que esta – quer em termos de compreensão, quer em termos de expressão/produção – também tem os seus requisitos (para que a comunicação seja eficaz) e admite a existência de tipos/gêneros textuais (Luna & Sá, 2016; Sá & Luna, 2016).

A abordagem transversal do seu ensino e aprendizagem, feita nos moldes já referidos (Sá, 2012), poderá subordinar-se às *diretrizes* para a prática docente apresentadas no *Perfil* (Gomes *et al.*, 2017), dado que o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, articulado com a educação literária e a gramática, não é incompatível com:

- A abordagem de situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere;
- A organização do ensino comportando a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados e a promoção intencional de atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes, na sala de aula ou fora dela;
- A utilização crítica de fontes de informação diversas, incluindo as TIC;
- A organização da aprendizagem implicando a realização de atividades colaborativas, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio;
- A realização de projetos intra ou extraescolares;
- A promoção sistemática e intencional de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (dentro e fora da sala de aula).

4. Sua ligação com formação inicial para o ensino da língua materna

A nossa carreira – já longa – de investigadora em Educação em Português, docente do Ensino Superior e supervisora da prática pedagógica levou-nos a reconhecer que o *Perfil dos alunos para o séc. XXI*

(Gomes *et al.*, 2017) – que foi criado para uma escolaridade obrigatória de doze anos – apresenta pontos de contacto com diretrizes definidas para o Ensino Superior que se está a tentar concretizar – desde os primeiros anos do séc. XXI – através da operacionalização do Processo de Bolonha.

De facto, os descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) estão associados ao desenvolvimento de competências: i) *instrumentais*, de natureza linguística, cognitiva, tecnológica e metodológica; ii) *interpessoais*, associadas a capacidades individuais viradas para a integração social; iii) *sistémicas*, permitindo perceber partes como elementos de um todo, combinando conhecimento, compreensão e sensibilidade.

Se quisermos estabelecer um paralelo entre competências associadas aos descritores de Dublin e competências-chave cujo desenvolvimento é recomendado no *Perfil*, constataremos que (Sá, 2018b):

- *As competências instrumentais*
 - Associadas aos descritores *Conhecer um segundo idioma, Compreender as culturas e costumes doutros países, Valorizar a diversidade e o multiculturalismo* e *Adaptar-se a um contexto internacional* podem ser equiparadas às competências-chave *Linguagens e textos* e *Informação e comunicação*,
- *As competências interpessoais*
 - Associadas aos descritores *Liderar, Investigar e Desenhar e gerir projetos*, às competências-chave *Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento criativo* e *Autonomia e desenvolvimento pessoal*,
- *As competências sistémicas*, à competência-chave *Pensamento criativo*.

PARTE II

COMO VAMOS DESENVOLVER ESSE PERFIL?

5. Projetos de Educação em Português e desenvolvimento de competências

A importância da transversalidade da LP é inegável e reconhecida inclusive pelo senso comum: todos consideram que dominar bem a LM é fundamental para o sucesso na vida extraescolar e imprescindível para o sucesso académico (cf. Sá, 2012).

Por conseguinte, todos os documentos reguladores do ensino/aprendizagem do Português, desde o início do séc. XXI, promovem a operacionalização da transversalidade da LP chamando a atenção para a importância das aprendizagens feitas no âmbito da LM e das competências desenvolvidas através delas (focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a gramática e a educação literária) para o bom desempenho nas restantes áreas curriculares e ainda para o sucesso na vida social, nomeadamente no contexto profissional.

Apesar de nos parecer desejável que esta abordagem transversal seja feita em todos os ciclos de estudos, reconhecemos que, em Portugal, a tarefa é facilitada pela interdisciplinaridade pressuposta pela Educação Pré-Escolar e pela monodocência que caracteriza o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). No entanto, temos consciência do facto de que isso nem sempre acontece, bastando que os profissionais da Educação entendam ser necessário abordar as diversas áreas curriculares separadamente (cf. Bizarro & Sá, 2011).

Assim, no âmbito da formação inicial de educadores de infância e professores do 1º CEB, promovemos uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LP, não só nas unidades curriculares que lecionamos no primeiro e segundo ciclo de estudos de Bolonha

(correspondendo respetivamente a licenciatura e mestrado, que pode ser profissionalizante ou académico), mas também nos projetos que orientamos na prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de orientação educacional.

Nestes projetos, adotamos uma metodologia de investigação qualitativa, combinando o estudo de caso com a investigação-ação para resolver problemas emergentes dos contextos em que os estudantes estão a realizar a sua prática pedagógica supervisionada, o que requer a formulação de questões e objetivos de investigação, a par da seleção de metas e conteúdos nos textos reguladores. Os dados a analisar são recolhidos a partir da intervenção didática (normalmente em trabalhos realizados pelas crianças e notas de campo, decorrentes da observação participante) e submetidos a análise de conteúdo (complementada com estatística descritiva – frequências absolutas e relativas).

A reflexão aqui apresentada resultou da análise dos 12 projetos que já orientámos, que incluíram uma intervenção no 1º CEB (cf. Sá, 2013, 2014, 2017c).⁶

Todos esses projetos estavam relacionados com o ensino e aprendizagem da LM, procurando desenvolver nas crianças competências em comunicação oral e escrita. Mas também todos promoviam a sua interação com outras áreas curriculares, de forma implícita ou explícita (cf. Sá, 2016).

Restringimos a nossa análise a projetos desenvolvidos no 1.º CEB, dado a Educação Pré-Escolar (no âmbito da qual são implementados os outros projetos que orientamos num segundo ciclo de estudos de Bolonha profissionalizante) não fazer parte da escolaridade obrigatória em Portugal, pelo que não é abrangida pelo *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes *et al.*, 2017).

No quadro abaixo, identificamos e caracterizamos os projetos desenvolvidos no âmbito do 1º CEB, que correspondem a estudos/investigações, que vão conduzir a práticas pedagógico-didáticas mais fundamentadas e orientadas para o desenvolvimento de competências e transversais nos públicos a quem se destinavam:

6 Foi dada aos estudantes a liberdade de escolherem o tema do respetivo projeto, independentemente das interações que pudesse requerer.

Código⁷	Título	Áreas contempladas
P1	<i>Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais</i> (Ferreira, 2013)	Português Estudo do Meio
P2	<i>À descoberta das narrativas clássicas da literatura infantojuvenil</i> (Almeida, 2013)	Português
P3	<i>Lendas e Educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Soares, 2013)	Português <i>Educação Cívica</i>
P4	<i>Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Duarte, 2013)	Português
P5	<i>Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (D. Ferreira, 2014)	Português Estudo do Meio
P6	<i>Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (J. Ferreira, 2014)	Português Estudo do Meio
P7	<i>Texto dramático e interação leitura-escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Lopes, 2015)	Português
P8	<i>A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Machado, 2015)	Português
P9	<i>Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo</i> (Cruz, 2016)	Português
P10	<i>Banda desenhada, leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Sousa, 2016)	Português
P11	<i>Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Ferreira, 2018)	Português
P12	<i>Da narrativa ao texto dramático pela escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (Marcelino, 2018)	Português

Quadro 1 – Projetos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico⁷

A leitura do quadro permite-nos constatar que mais de metade dos projetos estava centrada exclusivamente na LP e que, nos casos de interação, predominava a relação com o Estudo do Meio.

⁷ Nos códigos que criámos para designar os projetos, recorreremos à letra P e a um número, que corresponde à sua ordem de conclusão.

6. Competências essenciais e transversais em comunicação oral e escrita

De seguida, vamos apresentar exemplos de atividades recolhidas nos documentos em PowerPoint que as estudantes utilizaram para apresentar os seus relatórios de estágio aquando da sua defesa.

Estas revelam que todos eles – de algum modo – contribuem para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita essenciais para a vida no séc. XXI, quer focando-se no ensino e aprendizagem da LP, quer cruzando-o com outras áreas curriculares.

Começaremos pelo desenvolvimento de competências em comunicação oral:

Projeto	Atividades propostas
P2	Exploração de um episódio do romance <i>Robinson Crusoe</i> , de Daniel Defoe <ul style="list-style-type: none">- Apresentação oral do assunto do episódio (chegada do protagonista a uma ilha após o naufrágio do barco em que viajava) feita pela professora estagiária- Diálogo com os alunos para formulação de hipóteses sobre o aspeto da ilha- Representação dessas hipóteses sob a forma de desenhos feitos pelos alunos
P3	Exploração de uma lenda: <ul style="list-style-type: none">- Visionamento de um vídeo relativo à lenda de S. Martinho- Diálogo com os alunos orientado por algumas questões<ul style="list-style-type: none">- <i>Quem são as personagens desta lenda?</i>- <i>Quem são as personagens principais? E as secundárias?</i>- <i>Onde se passa esta narrativa?</i>- <i>Em que época se passa esta lenda?</i>- <i>Como começa a narrativa?</i>- <i>O que desencadeia a ação? O que acontece na narrativa?</i>- <i>Como acaba a narrativa?</i>- <i>Será que as personagens conseguem resolver o seu problema?</i>- <i>Qual é a moralidade desta narrativa?</i>- <i>Quais são as características de uma lenda?</i>- Elaboração individual de uma definição de <i>lenda</i>, registada por escrito [Durante a sessão, foi necessário rever o vídeo.]
P5	Abordagem do tema <i>Animais em vias de extinção</i> <ul style="list-style-type: none">- Visionamento de um vídeo alusivo a animais em vias de extinção- Diálogo sobre o vídeo apoiado por algumas questões<ul style="list-style-type: none">- <i>O que entendem por animais em vias de extinção?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quais são as possíveis causas da iminente extinção dos animais apresentados nas imagens?</i> <p>Diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens alusivas a animais em vias de extinção (apresentadas sob a forma de cartas de jogar) - Cadeias alimentares - Realização de um jogo sobre cadeias alimentares: <i>Quem come quem?</i> - Organização dos alunos em grupos - Realização do jogo em grupo a partir de material distribuído pela professora estagiária <ul style="list-style-type: none"> - Análise das fotos de animais e plantas recebidas pelo grupo - Construção de cadeias alimentares dispondo as imagens de modo a que se perceba em que sentido funciona a cadeia alimentar construída - Apresentação das cadeias alimentares construídas por cada grupo à professora estagiária e aos restantes alunos e sua discussão <p>Exploração de uma cena de uma peça de teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro subordinada ao tema <i>As árvores são nossas amigas</i> - Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão <i>De que se fala nesta cena de uma peça de teatro?</i>
P6	<p>Exploração da letra de uma canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma canção (passada várias vezes) - Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão <i>De que se fala na letra desta canção?</i> - Seleção de palavras/expressões para ilustrar o tema abordado na letra da canção (registadas pelo professor no quadro) <p>Exploração das características do texto poético a partir da letra de uma canção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção - Diálogo com os alunos sobre <ul style="list-style-type: none"> - Palavras que rimavam - Características das rimas identificadas - Posição no verso (<i>rima externa e rima interna</i>) - Posição na estrofe (<i>rima cruzada ou alternada, emparelhada, interpolada ou intercalada</i>) - Valor (<i>rima pobre ou rima rica</i>) - Sílabas métricas - Classificação de versos quanto ao número de sílabas métricas - Tipos de estrofes

	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação de estrofes quanto ao número de versos <p>Papel da audição na identificação de rimas, sílabas métricas e estrofes</p>
P10	<p>Preparação da apresentação da BD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientada pela professora estagiária (através de indicações a serem respeitadas durante a apresentação). <p>Apresentação final das histórias em banda desenhada elaboradas pelos vários pares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dramatizada das falas das personagens da história em banda desenhada produzida pelo par - Apresentação oral das respetivas características, tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A estrutura da narrativa, com referência a <i>personagens, espaço, tempo e ação</i> (incluindo a <i>situação inicial, a complicação, as peripécias, a resolução</i> e a <i>moral</i>) - Os constituintes da banda desenhada usados na sua elaboração - Autoavaliação e heteroavaliação da história em banda desenhada elaborada por cada par

Quadro 2 – Propostas para o desenvolvimento da oralidade

De seguida, apresentamos propostas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no 1º CEB:

Projeto	Atividades propostas
P1	<p>Exploração de uma carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta de uma carta (enviada a Robinson Crusóe por um amigo de infância) feita pela professora estagiária - Identificação dos respetivos tema e assunto (descrição da cidade natal de Robinson Crusóe, em 2030, a sofrer as consequências da escassez de água) - Identificação das ideias principais - Elaboração de um quadro-síntese relativo às características do planeta em 2030 justificadas com expressões comprovativas retiradas da carta - Identificação do género textual (carta) - Identificação da sua natureza e estrutura característica <ul style="list-style-type: none"> - Data e local de escrita - Fórmula de saudação (dirigida ao destinatário) - Corpo (apresentação do assunto e seu desenvolvimento) - Fórmula de despedida (dirigida ao destinatário) - Assinatura (do remetente)

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do envelope que a continha <ul style="list-style-type: none"> - Referência ao remetente e respetivo endereço e sua posição - Referência ao destinatário e respetivo endereço e sua posição - Uso de um selo e sua posição - Registo escrito desta informação num cartaz afixado numa das paredes da sala
P5	<p>Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que distingue o teatro do texto dramático?</i> - <i>Que elementos encontramos num texto dramático?</i> - Elaboração de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático e sua afixação numa das paredes da sala de aula <p>Comparação entre o texto dramático e o texto narrativo (também estudado em sessões anteriores)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quais são os elementos de um texto narrativo que encontramos no texto dramático?</i> - <i>O que distingue o texto dramático do texto narrativo?</i> - Elaboração de um cartaz sobre a comparação entre a estrutura do texto dramático e a estrutura do texto narrativo e sua afixação numa das paredes da sala de aula
P6	<p>Exploração de textos poéticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema (sobre o paladar) <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta feita pela professora estagiária - Diálogo orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>De que tipo de texto se trata?</i> - <i>Porquê?</i> - <i>Qual o tema do texto?</i> - <i>Que palavras/expressões se referem ao seu tema?</i> - Registo das características do texto poético identificadas no quadro (pela professora) e no caderno diário (pelos alunos) - Caligrama <ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa feita pelos alunos - Identificação das palavras desconhecidas e pesquisa do seu significado no dicionário - Identificação das ideias mais importantes sublinhando-as a lápis - Diálogo para <ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema do texto - Discussão das suas ideias <p>Identificação do tipo/género textual e das suas características</p>

P7	<p>Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto dramático por si escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treino da leitura em voz alta (pelos membros de cada grupo) - Leitura em voz alta perante a professora estagiária e os colegas - Auto- e heteroavaliação da leitura em voz alta (preenchendo uma grelha distribuída pela professora estagiária e usada no treino da leitura) - Apresentação oral da autoavaliação - Apresentação oral da heteroavaliação (por um aluno que não fizesse parte do grupo avaliado) e sua justificação (apresentação de argumentos para justificar a avaliação feita e de sugestões para resolução dos problemas detetados)
P9	<p>Exploração da história <i>As pedrinhas da calçada</i>, de Filipe Gomes da Silva (texto) e Mónica Dias (ilustração)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado por algumas questões - Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) - Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras - Registo escrito de todas as palavras - Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) - - Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) <p>Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica</p> <p>Audição da canção <i>Biquíni às bolinhas amarelas</i> (Onda Choque)</p> <p>Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos</p> <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem</p> <p>Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras/expressões</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas - Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões - Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado <p>Exploração da canção <i>O Natal já começou</i>, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo</p> <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p>
P10	<p>Leitura de um álbum de literatura infantil em voz alta (mostrando as imagens)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos para exploração do texto (orientado por algumas questões) - Organização da turma em grupos

	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado - Elaboração de ilustrações para as diferentes partes da história (de acordo com a estrutura da narrativa) <p>Exploração de uma banda desenhada (BD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos constituintes de uma BD - As suas funções - Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto) <p>Exploração de um PREZI sobre a BD para recordar a sua “gramática”</p>
P11	<p>Exploração de um trava-línguas muito conhecido (<i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i> - diálogo sobre este género textual - <i>Leitura</i> - silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos) - <i>Pós-leitura</i> - diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades sentidas na leitura do texto - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em <i>rato</i> e <i>Roberto</i>) e <rr> (em <i>garrafa</i>) <p>Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos trava-línguas - Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo “Chuva de palavras”: - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo <ul style="list-style-type: none"> - Representação de [R] por <r> (em <i>rato</i>) e <rr> (em <i>carro</i>) e de [r] por <r> (em <i>era</i>) - Representação de [s] por <s> (em <i>semente</i>) e <ss> (em <i>passado</i>) - Uso de <c> para representar [k] (em <i>casa</i>) e [s] (em <i>cinema</i>) - Uso de <ç> para representar [s] (em <i>maçã</i>) - Uso de <g> para representar [g] (em <i>gato</i>) e [ʒ] (em <i>gelo</i>) - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior

	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados</p> <p>Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa</p>
P12	<p>Exploração do conto <i>O rei vai nu</i>, de Hans Christian Andersen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias) - Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas) - Leitura silenciosa - Diálogo sobre a <i>estrutura da narrativa</i> a partir do conto explorado (trabalho coletivo) - Elaboração de um cartaz alusivo à <i>estrutura da narrativa</i> (trabalho coletivo) <p>Reflexão sobre o texto dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior - Diálogo sobre a <i>relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático</i> - Elaboração de um cartaz sobre a <i>estrutura do texto dramático</i> - Diálogo sobre a <i>relação entre o texto dramático e o texto teatral</i> - Elaboração de um cartaz sobre esse tema <p>Exploração do conto <i>O guardador de porcos</i>, de Hans Christian Andersen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa - Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas) - Diálogo sobre a estrutura da narrativa a partir do conto explorado (trabalho coletivo)

Quadro 3 – Propostas para o desenvolvimento da leitura

Terminamos com propostas para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita:

Projeto	Atividades propostas
P1	<p>Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual)</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de um desenho dividido em 2 partes <ul style="list-style-type: none"> - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada)

	<ul style="list-style-type: none"> - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada à guisa para a carta a escrever pelo aluno <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação da carta com consulta <ul style="list-style-type: none"> - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior) - Preenchimento do respetivo envelope <p><i>Fase 3 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta das cartas escritas - Análise crítica das mesmas tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A sua estruturação - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação - A organização do envelope - Recolha pelo professor para correção em casa tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - Aspetos morfosintáticos - Aspetos léxico-semânticos - A ortografia - A pontuação <p><i>Fase 4 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno da respetiva carta - Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas - Reescrita da respetiva carta tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas - As sugestões de reformulação apresentadas - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula) - Preenchimento de um novo envelope (em caso de necessidade) - Produção (através do desenho) de um selo para a sua carta e colagem no respetivo envelope - Introdução da sua carta numa caixa disponibilizada pela professora
P3	<p>Narração de um episódio de solidariedade (feita por escrito)</p> <p><i>Fase 1 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo para identificação da mensagem subjacente à lenda de São Martinho (explorada na sessão anterior) - Resposta escrita à questão <i>Que mensagem transmite a lenda de S. Martinho?</i> (trabalho individual) - Visionamento de um vídeo apresentando diversos exemplos de solidariedade e altruísmo

	<ul style="list-style-type: none"> - Sua exploração através do diálogo (em grande grupo) - Apresentação de duas imagens feita pela professora <ul style="list-style-type: none"> - Uma alusiva à lenda de São Martinho - Outra representando uma pessoa a dar algo a um sem-abrigo - Sua exploração através do diálogo (em grande grupo) <p><i>Fase 2 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação de um texto <ul style="list-style-type: none"> - Relativo a um exemplo de solidariedade (real ou fictício) - Respeitando a estrutura característica da narrativa (estudada aquando da exploração da lenda de São Martinho) - Com o máximo de 15 linhas <p><i>Fase 3 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão da primeira versão do texto narrativo produzida (através da releitura) - Redação de uma segunda versão (definitiva) a entregar ao professor
P4	<p><i>Fase 1</i></p> <p>Exposição sobre o Acordo Ortográfico a partir de uma apresentação em PowerPoint (feita pela professora estagiária)</p> <p>Jogo <i>Acordando</i> (feito a partir de 16 cartões com palavras algumas das quais mal ortografadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas de 4 elementos: - Identificação da presença ou ausência de erros ortográficos em palavras dadas e justificação - Apresentação da versão correta para os casos de erro e justificação <p><i>Fase 2</i></p> <p>Jogo <i>Lacunas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de lacunas num texto alusivo a um álbum de literatura infantil explorado na aula - Seleção da versão correta dentre as 3 apresentadas para cada palavra a usar nas lacunas e respetiva justificação <p><i>Fase 3</i></p> <p>Produção de um texto escrito (em grupo)</p> <p>Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após autoavaliação</p> <p>Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após heteroavaliação [Avaliação feita com recurso a uma lista de verificação distribuída pela professora]</p> <p><i>Fase 4</i></p> <p>Ditado de palavras e expressões incorretamente escritas – do ponto de vista ortográfico – retiradas dos textos escritos pelos alunos – sem identificação do autor (feito pela professora estagiária)</p> <p>Registo escrito no quadro de todas as versões ortográficas das palavras e expressões ditadas produzidas pela turma (feito por alunos)</p> <p>Sua discussão (em grande grupo) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de erros

	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da forma correta - Formulação da regra infringida - Procura de estratégias para evitar o erro - Sistematização através da construção de tabelas <ul style="list-style-type: none"> - Uma alusiva a uma tipologia de erros ortográficos - Uma de classificação dos erros ortográficos mais frequentes nos textos produzidos na sessão anterior <p><i>Fase 5</i> Produção individual de um texto escrito (com recurso a estratégias de apoio para tirar dúvidas sobre a ortografia, nomeadamente uma lista de verificação sobre regras ortográficas)</p>
P5	<p>Redação de um texto dramático subordinado a um tema indicado pela professora</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior) a partir de um diálogo orientado por algumas questões <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de grupos de trabalho - Preenchimento de uma grelha de planificação do texto fornecida pela professora implicando <ul style="list-style-type: none"> - A identificação das personagens - A definição do seu estatuto - O estabelecimento de coordenadas espaço-temporais - A definição da estrutura externa e da estrutura interna do texto <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do respetivo texto dramático (em grupo) <ul style="list-style-type: none"> - Seguindo a planificação elaborada - Introduzindo os ajustamentos necessários <p><i>Fase 4 (em grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão de uma lista de verificação apresentada pela professora, relativa <ul style="list-style-type: none"> - Às características do texto dramático - À produção de textos escritos - Troca dos textos entre grupos - Análise do texto escrito por um outro grupo <ul style="list-style-type: none"> - Usando a lista de verificação - Assinalando as falhas detetadas - Apresentando propostas para a sua eliminação - Entrega do texto e da sua análise crítica ao grupo-autor <p><i>Fase 5 (em grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da análise crítica feita pelo outro grupo - Reescrita do texto de acordo com as indicações dadas pelos corretores

P6	<p>Redação de textos poéticos (trabalho individual)</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrama <ul style="list-style-type: none"> - Seleção de um tópico relacionado com o sentido da visão - Tomada de notas sobre a organização do seu caligrama <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do seu caligrama <ul style="list-style-type: none"> - Usando a folha A4 distribuída pelo professor - Recorrendo às suas notas <p>Redação de textos poéticos (trabalho individual)</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega <ul style="list-style-type: none"> - Seleção de um nome - Tomada de notas sobre a organização do seu poema <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do seu poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega <ul style="list-style-type: none"> - Usando a folha A4 distribuída pelo professor - Recorrendo às suas notas
P8	<p><i>Fase 1</i></p> <p>Preenchimento de lacunas num excerto de uma obra explorada na aula inserindo os sinais de pontuação (em grupo)</p> <p>Apresentação e discussão das opções de cada grupo</p> <p>Reflexão sobre o uso de alguns sinais de pontuação</p> <p><i>Fase 2</i></p> <p>Primeira atividade de produção escrita (individual)</p> <p><i>Fase 3</i></p> <p>Pesquisa sobre o uso da pontuação a partir de textos informativos sobre sinais de pontuação (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho - Realização do trabalho de grupo <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto relativo às regras de uso de um dado sinal de pontuação - Identificação das ideias mais importantes do texto - Elaboração de um diapositivo em PowerPoint sobre as regras de uso daquele sinal de pontuação <p><i>Fase 4</i></p> <p>Apresentação e discussão do trabalho realizado na aula anterior a partir dos diapositivos elaborados pelos grupos</p> <p><i>Fase 5</i></p> <p>Jogo <i>Buzz da pontuação</i> (em equipa)</p> <p>[Incluía 25 questões sobre a pontuação, umas relativas às suas funções, outras às regras que regiam o uso dos sinais de pontuação estudados]</p>

	<p>nesta intervenção didática, apresentadas num PowerPoint. Para cada pergunta, eram fornecidas três respostas.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de três cartões coloridos (amarelo, verde e laranja) a cada equipa, cada um correspondendo a uma das respostas propostas para cada pergunta - Apresentação de uma pergunta e respetivas respostas (feita pela professora) - Escolha do cartão relativo à sua resposta (por cada equipa, após diálogo entre os seus elementos) e justificação da opção feita - Indicação da resposta correta e sua justificação (pela professora) <p><i>Fase 6</i> Resolução de uma ficha de trabalho sobre a pontuação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas de V e F sobre regras de pontuação - Um texto com lacunas a preencher com sinais de pontuação <p><i>Fase 7</i> Segunda atividade de produção escrita (individual)</p>
P9	<p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os 2 grupos compostos só por rapazes deviam adaptar a letra da canção ao género masculino - Os 3 grupos compostos só por raparigas tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares) Apresentação das novas quadras à turma Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado) Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>
P10	<p>Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado</p> <p>Exploração de uma banda desenhada (BD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos constituintes de uma BD - As suas funções - Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto) <p>Exploração de um PREZI sobre a BD para recordar a sua “gramática”</p> <p>Elaboração de uma BD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos - Orientada pela professora estagiária

P11	<p>Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo “Chuva de palavras”: - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo <ul style="list-style-type: none"> - Representação de [R] por <r> (em <i>rato</i>) e <rr> (em <i>carro</i>) e de [r] por <r> (em <i>era</i>) - Representação de [s] por <s> (em <i>semente</i>) e <ss> (em <i>passado</i>) - Uso de <c> para representar [k] (em <i>casa</i>) e [s] (em <i>cinema</i>) - Uso de <ç> para representar [s] (em <i>maçã</i>) - Uso de <g> para representar [g] (em <i>gato</i>) e [ʒ] (em <i>gelo</i>) - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados</p> <p>Produção de trava-línguas (pelos alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído
P12	<p>Transformação do conto <i>O guardador de porcos</i>, de Hans Christian Andersen, num texto dramático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão do conto em partes (trabalho coletivo) - Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) - Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo) - Revisão da planificação feita - Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) - Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica - Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Quadro 4 – Propostas para o desenvolvimento da escrita

É de referir que a leitura destes quadros permite constatar que se trabalhou bem mais a comunicação escrita do que a oral. Permitimo-nos chamar a atenção para o facto de que, de um modo geral, os alunos do 1º CEB estão longe de apresentar um bom domínio da compreensão e expressão/produção oral, o que requer um maior investimento nesta vertente da comunicação verbal.

7. Competências previstas no *Perfil*

Depois, retomámos as atividades referidas nos quadros acima apresentados e analisámo-las, tendo em conta as competências referidas no *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes *et al.*, 2017).

Nos quadros que se seguem, apresentamos os resultados dessa análise.

Começamos pelas atividades relativas à competência *Linguagens e textos*:

Competência
C1
<i>Linguagens e textos</i>
Descritores operativos
D1
<i>Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna)</i>
D2
<i>Usar linguagens verbais para significar e comunicar, construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências</i>
D3
<i>Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos</i>
Projetos
P1
Exploração de uma carta:
- Identificação do género textual (carta)
- Identificação da sua natureza e estrutura característica
- Data e local de escrita
- Fórmula de saudação (dirigida ao destinatário)
- Corpo (apresentação do assunto e seu desenvolvimento)
- Fórmula de despedida (dirigida ao destinatário)
- Assinatura (do remetente)

- Exploração do envelope que a continha
 - Referência ao remetente e respetivo endereço e sua posição
 - Referência ao destinatário e respetivo endereço e sua posição
 - Uso de um selo e sua posição
- Registo escrito desta informação num cartaz afixado numa das paredes da sala

Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual)

Fase 1

- Produção de um desenho dividido em 2 partes
 - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada)
 - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno

Fase 2

- Redação da carta com consulta
 - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula
 - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior)
- Preenchimento do respetivo envelope

Fase 3 (em grande grupo)

- Leitura em voz alta das cartas escritas
- Análise crítica das mesmas tendo em conta
 - A sua estruturação
 - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação
 - A organização do envelope

Fase 4 (trabalho individual)

- Entrega a cada aluno da respetiva carta
- Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas
- Reescrita da respetiva carta tendo em conta
 - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas
 - As sugestões de reformulação apresentadas
 - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)
- Preenchimento de um novo envelope (em caso de necessidade)
- Produção (através do desenho) de um selo para a sua carta e colagem no respetivo envelope
- Introdução da sua carta numa caixa disponibilizada pela professora

P2

Exploração de um PowerPoint relativo aos episódios do romance Robinson Crusóé até ao momento em que o protagonista naufraga.

Análise de um texto sobre o autor do romance (trabalho de grupo).

Ordenação de 19 parágrafos alusivos à obra (trabalho de grupo).

Produção de desenhos alusivos à obra.

Exploração de um episódio do romance *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe

- Apresentação oral do assunto do episódio (chegada do protagonista a uma ilha após o naufrágio do barco em que viajava) feita pela professora estagiária
- Diálogo com os alunos para formulação de hipóteses sobre o aspeto da ilha
- Representação dessas hipóteses sob a forma de desenhos feitos pelos alunos

P3

Exploração de uma lenda:

- Visionamento de um vídeo relativo à lenda de S. Martinho
 - Diálogo com os alunos orientado por algumas questões
 - *Quem são as personagens desta lenda?*
 - *Quem são as personagens principais? E as secundárias?*
 - *Onde se passa esta narrativa?*
 - *Em que época se passa esta lenda?*
 - *Como começa a narrativa?*
 - *O que desencadeia a ação? O que acontece na narrativa?*
 - *Como acaba a narrativa?*
 - *Será que as personagens conseguem resolver o seu problema?*
 - *Qual é a moralidade desta narrativa?*
 - *Quais são as características de uma lenda?*
 - Elaboração individual de uma definição de *lenda*, registada por escrito
- [Durante a sessão, foi necessário rever o vídeo.]

Narração de um episódio de solidariedade (feita por escrito)

Fase 1 (em grande grupo)

- Diálogo para identificação da mensagem subjacente à lenda de São Martinho (explorada na sessão anterior)
- Resposta escrita à questão *Que mensagem transmite a lenda de S. Martinho?* (trabalho individual)
- Visionamento de um vídeo apresentando diversos exemplos de solidariedade e altruísmo
- Sua exploração através do diálogo (em grande grupo)
- Apresentação de duas imagens feita pela professora
 - Uma alusiva à lenda de São Martinho
 - Outra representando uma pessoa a dar algo a um sem-abrigo
- Sua exploração através do diálogo (em grande grupo)

Fase 2 (trabalho individual)

- Redação de um texto
 - Relativo a um exemplo de solidariedade (real ou fictício)
 - Respeitando a estrutura característica da narrativa (estudada aquando da exploração da lenda de São Martinho)
 - Com o máximo de 15 linhas

Fase 3 (trabalho individual)

- Revisão da primeira versão do texto narrativo produzida (através da releitura)
- Redação de uma segunda versão (definitiva) a entregar ao professor

P4

Produção de um texto escrito (em grupo)

Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após autoavaliação

Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após heteroavaliação

[Avaliação feita com recurso a uma lista de verificação relativa à ortografia distribuída pela professora]

Produção individual de um texto escrito (com recurso a estratégias de apoio para tirar dúvidas sobre a ortografia, nomeadamente uma lista de verificação sobre regras ortográficas)

P5

Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior)

- Diálogo orientado por algumas questões
 - *O que distingue o teatro do texto dramático?*
 - *Que elementos encontramos num texto dramático?*
 - Elaboração de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático e sua afixação numa das paredes da sala de aula
- Comparação entre o texto dramático e o texto narrativo (também estudado em sessões anteriores)
- Diálogo orientado por algumas questões
 - *Quais são os elementos de um texto narrativo que encontramos no texto dramático?*
 - *O que distingue o texto dramático do texto narrativo?*
 - Elaboração de um cartaz sobre a comparação entre a estrutura do texto dramático e a estrutura do texto narrativo e sua afixação numa das paredes da sala de aula

Redação de um texto dramático subordinado a um tema indicado pela professora

Fase 1

- Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior) a partir de um diálogo orientado por algumas questões

Fase 2

- Constituição de grupos de trabalho
- Preenchimento de uma grelha de planificação do texto fornecida pela professora implicando

- A identificação das personagens
- A definição do seu estatuto
- O estabelecimento de coordenadas espaço-temporais

Fase 3

- Redação do respetivo texto dramático (em grupo)
 - Seguindo a planificação elaborada
 - Introduzindo os ajustamentos necessários

Fase 4

- Discussão de uma lista de verificação apresentada pela professora, relativa
 - Às características do texto dramático
 - À produção de textos escritos
- Troca dos textos entre grupos
- Análise do texto escrito por um outro grupo
 - Usando a lista de verificação
 - Assinalando as falhas detetadas
 - Apresentando propostas para a sua eliminação
- Entrega do texto e da sua análise crítica ao grupo-autor

Fase 5

- Leitura da análise crítica feita pelo outro grupo
- Reescrita do texto de acordo com as indicações dadas pelos corretores

P6

Exploração de textos poéticos

- Poema (sobre o paladar)
 - Leitura em voz alta feita pela professora estagiária
 - Diálogo orientado por algumas questões
 - *De que tipo de texto se trata?*
 - *Porquê?*
 - *Qual o tema do texto?*
 - *Que palavras/expressões se referem ao seu tema?*
 - Registo das características do texto poético identificadas no quadro (pela professora) e no caderno diário (pelos alunos)
- Caligrama
 - Leitura silenciosa feita pelos alunos
 - Identificação das palavras desconhecidas e pesquisa do seu significado no dicionário
 - Identificação das ideias mais importantes sublinhando-as a lápis
 - Diálogo para
 - Identificação do tema do texto
 - Discussão das suas ideias

Identificação do tipo/género textual e das suas características

Exploração das características do texto poético a partir da letra de uma canção

- Audição da canção
- Diálogo com os alunos sobre
 - Palavras que rimavam
 - Características das rimas identificadas
 - Posição no verso (*rima externa* e *rima interna*)
 - Posição na estrofe (*rima cruzada* ou *alternada*, *emparelhada*, *interpolada* ou *intercalada*)
 - Valor (*rima pobre* ou *rima rica*)
 - Sílabas métricas
 - Classificação de versos quanto ao número de sílabas métricas
 - Tipos de estrofes
 - Classificação de estrofes quanto ao número de versos

Papel da audição na identificação de rimas, sílabas métricas e estrofes

Redação de textos poéticos (trabalho individual)

Fase 1

- Caligrama
 - Seleção de um tópico relacionado com o sentido da visão
 - Tomada de notas sobre a organização do seu caligrama

Fase 2

- Redação do seu caligrama
 - Usando a folha A4 distribuída pelo professor
 - Recorrendo às suas notas

Redação de textos poéticos (trabalho individual)

Fase 1

- Poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega
 - Seleção de um nome
 - Tomada de notas sobre a organização do seu poema

Fase 2

- Redação do seu poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega
 - Usando a folha A4 distribuída pelo professor

Recorrendo às suas notas

P7

Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto dramático por si escrito

- Treino da leitura em voz alta (pelos membros de cada grupo)
- Leitura em voz alta perante a professora estagiária e os colegas
- Auto- e heteroavaliação da leitura em voz alta (preenchendo uma grelha distribuída pela professora estagiária e usada no treino da leitura)
- apresentação oral da autoavaliação

<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral da heteroavaliação (por um aluno que não fizesse parte do grupo avaliado) e sua justificação (apresentação de argumentos para justificar a avaliação feita e de sugestões para resolução dos problemas detetados)
<p style="text-align: center;">P8</p> <p>Preenchimento de lacunas num excerto de uma obra explorada na aula inserindo os sinais de pontuação (em grupo) Apresentação e discussão das opções de cada grupo Reflexão sobre o uso de alguns sinais de pontuação</p> <p>Pesquisa sobre o uso da pontuação a partir de textos informativos sobre sinais de pontuação (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho - Realização do trabalho de grupo <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto relativo às regras de uso de um dado sinal de pontuação - Identificação das ideias mais importantes do texto - Elaboração de um diapositivo em PowerPoint sobre as regras de uso daquele sinal de pontuação <p><i>Jogo Buzz da pontuação</i> (em equipa) [Incluía 25 questões sobre a pontuação, umas relativas às suas funções, outras às regras que regiam o uso dos sinais de pontuação estudados nesta intervenção didática, apresentadas num PowerPoint. Para cada pergunta, eram fornecidas três respostas.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de três cartões coloridos (amarelo, verde e laranja) a cada equipa, cada um correspondendo a uma das respostas propostas para cada pergunta - Apresentação de uma pergunta e respetivas respostas (feita pela professora) - Escolha do cartão relativo à sua resposta (por cada equipa, após diálogo entre os seus elementos) e justificação da opção feita - Indicação da resposta correta e sua justificação (pela professora) <p>Resolução de uma ficha de trabalho sobre a pontuação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas de V e F sobre regras de pontuação - Um texto com lacunas a preencher com sinais de pontuação <p>Segunda atividade de produção escrita (individual)</p>
<p style="text-align: center;">P9</p> <p>Exploração da história <i>As pedrinhas da calçada</i>, de Filipe Gomes da Silva (texto) e Mónica Dias (ilustração)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado por algumas questões - Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) - Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras

- Registo escrito de todas as palavras
- Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras *asseado, usado, centenas, longe e jeitosos*)
- Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário)

Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica

Audição da canção *Biquíni às bolinhas amarelas* (Onda Choque)

Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos

Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem

Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior

Realização do jogo intitulado *Reciclagem de palavras/expressões*

- Constituição de equipas
- Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões
- Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado

Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior (em grupo)

- Os 2 grupos compostos só por rapazes deviam adaptar a letra da canção ao género masculino;
- Os 3 grupos compostos só por raparigas tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano.

Exploração da canção *O Natal já começou*, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo.

Abordagem de algumas noções de versificação.

Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares).

Apresentação das novas quadras à turma.

Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado).

Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras.

P10

Leitura de um álbum de literatura infantil em voz alta (mostrando as imagens).

- Diálogo com os alunos para exploração do texto (orientado por algumas questões).
- Organização da turma em grupos.
- Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado.
- Elaboração de ilustrações para as diferentes partes da história (de acordo com a estrutura da narrativa).

Exploração de uma banda desenhada (BD)

- Diálogo sobre:
 - Os elementos constituintes de uma BD;
 - As suas funções.
- Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto).

Exploração de um PREZI sobre a BD para recordar a sua “gramática” (Sá, 2014).

- Elaboração de uma BD:
 - Em pequenos grupos;
 - Orientada pela professora estagiária.

Preparação da apresentação da BD:

- Orientada pela professora estagiária (através de indicações a serem respeitadas durante a apresentação).

Apresentação final das histórias em banda desenhada elaboradas pelos vários pares

- Leitura dramatizada das falas das personagens da história em banda desenhada produzida pelo par
- Apresentação oral das respetivas características, tendo em conta
 - A estrutura da narrativa, com referência a *personagens, espaço, tempo e ação* (incluindo a *situação inicial, a complicação, as peripécias, a resolução e a moral*)
 - Os constituintes da banda desenhada usados na sua elaboração
- Autoavaliação e heteroavaliação da história em banda desenhada elaborada por cada par

P11

Exploração de um trava-línguas muito conhecido (*O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia*):

- *Pré-leitura* - diálogo sobre este género textual
- *Leitura* - silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos)
- *Pós-leitura* - diálogo sobre
 - As dificuldades sentidas na leitura do texto
 - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*)

Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:

- Leitura dos trava-línguas
- Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura
- Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo

“Chuva de palavras”:

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo
 - Representação de [R] por <r> (em *rato*) e <rr> (em *carro*) e de [r] por <r> (em *era*)
 - Representação de [s] por <s> (em *semente*) e <ss> (em *passado*)
 - Uso de <c> para representar [k] (em *casa*) e [s] (em *cinema*)
 - Uso de <ç> para representar [s] (em *maçã*)
 - Uso de <g> para representar [g] (em *gato*) e [ʒ] (em *gelo*)
- Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo

Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:

- Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior
 - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão
- Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados

Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão

Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros
 - *Obedece às características do género?*
 - *Existe repetição de sons?*
 - *Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?*
- Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma

P12

Exploração do conto *O rei vai nu*, de Hans Christian Andersen:

- Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias)
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Leitura silenciosa
- Diálogo sobre a *estrutura da narrativa* a partir do conto explorado (trabalho coletivo)
- Elaboração de um cartaz alusivo à *estrutura da narrativa* (trabalho coletivo)

Reflexão sobre o texto dramático:

- Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior
- Diálogo sobre a *relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático*
- Elaboração de um cartaz sobre a *estrutura do texto dramático*
- Diálogo sobre a *relação entre o texto dramático e o texto teatral*
- Elaboração de um cartaz sobre esse tema

Exploração do conto *O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen:

- Leitura silenciosa
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Diálogo sobre a estrutura da narrativa a partir do conto explorado (trabalho coletivo)

Fase 1

Transformação do conto *O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen, num texto dramático

- Divisão do conto em partes (trabalho coletivo)
- Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)
- Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo)
- Revisão da planificação feita

Fase 2

Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

Fase 3

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Quadro 5 – Atividades associadas à competência *Linguagens e textos*

Seguem-se as atividades relativas à competência *Informação e comunicação*:

Competência C2 <i>Informação e comunicação</i>
Descritores operativos
D4 <i>Pesquisar sobre temas do seu interesse</i>
D5 <i>Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais</i>
D6 <i>Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade</i>
D7 <i>Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência</i>
D8 <i>Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma</i>
D9 <i>Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância</i>

Projetos
<p>P1</p> <p>Exploração de uma carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta de uma carta (enviada a Robinson Crusoe por um amigo de infância) feita pela professora estagiária - Identificação dos respetivos tema e assunto (descrição da cidade natal de Robinson Crusoe, em 2030, a sofrer as consequências da escassez de água) - Identificação das ideias principais - Elaboração de um quadro-síntese relativo às características do planeta em 2030 justificadas com expressões comprovativas retiradas da carta <p>Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual)</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de um desenho dividido em 2 partes <ul style="list-style-type: none"> - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada) - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação da carta com consulta <ul style="list-style-type: none"> - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior) - Preenchimento do respetivo envelope <p><i>Fase 3 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta das cartas escritas - Análise crítica das mesmas tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A sua estruturação - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação <p><i>Fase 4 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno da respetiva carta - Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas - Reescrita da respetiva carta tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas - As sugestões de reformulação apresentadas - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)

<p style="text-align: center;">P2</p> <p>Redação (em grupo) de um texto de síntese da pesquisa acerca de obras da mesma natureza (romance <i>Robinson Crusoé</i>, de Daniel Defoe) feita pelos alunos em casa (individualmente).</p> <p>Apresentação oral do texto produzido.</p>	<p style="text-align: center;">P5</p> <p>Abordagem do tema <i>Animais em vias de extinção</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo alusivo a animais em vias de extinção - Diálogo sobre o vídeo apoiado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que entendem por animais em vias de extinção?</i> - <i>Quais são as possíveis causas da iminente extinção dos animais apresentados nas imagens?</i> <p>Diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens alusivas a animais em vias de extinção - Cadeias alimentares <p>Realização de um jogo sobre cadeias alimentares: <i>Quem come quem?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Realização do jogo em grupo a partir de material distribuído pela professora estagiária <ul style="list-style-type: none"> - Análise das fotos de animais e plantas recebidas pelo grupo - Construção de cadeias alimentares dispondo as imagens de modo a que se perceba em que sentido funciona a cadeia alimentar construída - Apresentação das cadeias alimentares construídas por cada grupo à professora estagiária e aos restantes alunos e sua discussão <p>Exploração de uma cena de uma peça de teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro subordinada ao tema <i>As árvores são nossas amigas</i> - Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão <i>De que se fala nesta cena de uma peça de teatro?</i>
<p style="text-align: center;">P6</p> <p>Exploração da letra de uma canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma canção (passada várias vezes) - Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão <i>De que se fala na letra desta canção?</i> - Seleção de palavras/expressões para ilustrar o tema abordado na letra da canção (registadas pelo professor no quadro) <p>Exploração de textos poéticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema (sobre o paladar) <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta feita pela professora estagiária - Diálogo orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> - <i>De que tipo de texto se trata?</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Porquê?</i> - <i>Qual o tema do texto?</i> - <i>Que palavras/expressões se referem ao seu tema?</i> - Registo das características do texto poético identificadas no quadro (pela professora) e no caderno diário (pelos alunos) - Caligrama <ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa feita pelos alunos - Identificação das palavras desconhecidas e pesquisa do seu significado no dicionário - Identificação das ideias mais importantes sublinhando-as a lápis - Diálogo para <ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema do texto - Discussão das suas ideias <p>Identificação do tipo/género textual e das suas características</p>	
<p style="text-align: center;">P8</p> <p>Pesquisa sobre o uso da pontuação a partir de textos informativos sobre sinais de pontuação (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho - Realização do trabalho de grupo <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto relativo às regras de uso de um dado sinal de pontuação - Identificação das ideias mais importantes do texto - Elaboração de um diapositivo em PowerPoint sobre as regras de uso daquele sinal de pontuação <p>Apresentação e discussão do trabalho realizado na aula anterior a partir dos diapositivos elaborados pelos grupos</p>	
<p style="text-align: center;">P9</p> <p>Exploração da história <i>As pedrinhas da calçada</i>, de Filipe Gomes da Silva (texto) e Mónica Dias (ilustração)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado por algumas questões - Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) - Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras - Registo escrito de todas as palavras - Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) - Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) <p>Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica</p>	

<p>Audição da canção <i>Biquíni às bolinhas amarelas</i> (Onda Choque)</p> <p>Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos</p> <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem</p> <p>Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras/expressões</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas - Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões - Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado <p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os 2 grupos compostos só por rapazes deviam adaptar a letra da canção ao género masculino - Os 3 grupos compostos só por raparigas tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano <p>Exploração da canção <i>O Natal já começou</i>, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo</p> <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p> <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p> <p>Apresentação das novas quadras à turma</p> <p>Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)</p> <p>Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>	
<p style="text-align: center;">P10</p> <p>Leitura de um álbum de literatura infantil em voz alta (mostrando as imagens).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos para exploração do texto (orientado por algumas questões). - Organização da turma em grupos. - Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado. - Elaboração de ilustrações para as diferentes partes da história (de acordo com a estrutura da narrativa). <p>Exploração de uma banda desenhada (BD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos constituintes de uma BD; - As suas funções. - Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto). <p>Exploração de um PREZI sobre a BD para recordar a sua “gramática”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de uma BD: <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos - Orientada pela professora estagiária 	

Preparação da apresentação da BD:

- Orientada pela professora estagiária (através de indicações a serem respeitadas durante a apresentação).

Apresentação das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho.

Comentário dos colegas de turma acerca das apresentações.

Afixação das BD nas paredes da sala.

P11

Exploração de um trava-línguas muito conhecido (*O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia*):

- *Pré-leitura* - diálogo sobre este género textual
- *Leitura* - silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos)
- *Pós-leitura* - diálogo sobre
 - As dificuldades sentidas na leitura do texto
 - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*)

Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:

- Leitura dos trava-línguas
- Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura
- Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo

“Chuva de palavras”:

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo
 - Representação de [R] por <r> (em *rato*) e <rr> (em *carro*) e de [r] por <r> (em *era*)
 - Representação de [s] por <s> (em *semente*) e <ss> (em *passado*)
 - Uso de <c> para representar [k] (em *casa*) e [s] (em *cinema*)
 - Uso de <ç> para representar [s] (em *maçã*)
 - Uso de <g> para representar [g] (em *gato*) e [ʒ] (em *gelo*)
- Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo

Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:

- Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior
- Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão

Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados

Exploração de trava-línguas que os alunos tinham pesquisado em casa

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão

- Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros
 - *Obedece às características do género?*
 - *Existe repetição de sons?*
 - *Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?*
- Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma

P12

Exploração do conto *O rei vai nu*, de Hans Christian Andersen:

- Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias)
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Leitura silenciosa
- Diálogo sobre a *estrutura da narrativa* a partir do conto explorado (trabalho coletivo)
- Elaboração de um cartaz alusivo à *estrutura da narrativa* (trabalho coletivo)

Reflexão sobre o texto dramático:

- Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior
- Diálogo sobre a *relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático*
- Elaboração de um cartaz sobre a *estrutura do texto dramático*
- Diálogo sobre a *relação entre o texto dramático e o texto teatral*
- Elaboração de um cartaz sobre esse tema

Exploração do conto *O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen:

- Leitura silenciosa
- Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas)
- Diálogo sobre a estrutura da narrativa a partir do conto explorado (trabalho coletivo)

Fase 1

Transformação do conto *O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen, num texto dramático

- Divisão do conto em partes (trabalho coletivo)
- Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)
- Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo)
- Revisão da planificação feita

Fase 2

- Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

Fase 3

- Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica
- Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Quadro 6 – Atividades associadas à competência *Informação e comunicação*

Seguem-se as atividades relativas à competência *Raciocínio*:

<p>Competência C3 <i>Raciocínio</i></p>
<p>Descritores operativos D10 <i>Formular/analisar/responder a questões</i> D11 <i>Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir</i> D12 <i>Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões</i> D13 <i>Analisar criticamente as conclusões</i> D14 <i>Reformular as estratégias adotadas</i></p>
<p>Projetos P1</p> <p>Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola (em grupos de 4/5 elementos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelos grupos; - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes; - Elaboração dos cartazes. <p>Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual)</p> <p>Fase 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de um desenho dividido em 2 partes <ul style="list-style-type: none"> - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada) - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno

Fase 2

- Redação da carta com consulta
 - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula
 - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior)
- Preenchimento do respetivo envelope

Fase 3 (em grande grupo)

- Leitura em voz alta das cartas escritas
- Análise crítica das mesmas tendo em conta
 - A sua estruturação

As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação

Fase 4 (trabalho individual)

- Entrega a cada aluno da respetiva carta
- Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas
- Reescrita da respetiva carta tendo em conta
 - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas
 - As sugestões de reformulação apresentadas
 - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)

P4

Ditado de algumas palavras e expressões (pela professora) e registo escrito (pelos alunos).

Análise dos erros ortográficos cometidos e estudo das regras de ortografia infringidas.

Diálogo sobre os erros frequentes da turma e estratégias a adotar para evitar a sua ocorrência.

Preenchimento de uma tabela para identificação dos tipos de erros cometidos.

Exposição sobre o Acordo Ortográfico a partir de uma apresentação em PowerPoint (feita pela professora estagiária)

Jogo *Acordando* (feito a partir de 16 cartões com palavras algumas das quais mal ortografadas)

- Constituição de equipas de 4 elementos:
- Identificação da presença ou ausência de erros ortográficos em palavras dadas e justificação
- Apresentação da versão correta para os casos de erro e justificação

Jogo Lacunas

- Preenchimento de lacunas num texto alusivo a um álbum de literatura infantil explorado na aula
- Seleção da versão correta dentre as 3 apresentadas para cada palavra a usar nas lacunas e respetiva justificação

<p>Ditado de palavras e expressões incorretamente escritas – do ponto de vista ortográfico – retiradas dos textos escritos pelos alunos – sem identificação do autor (feito pela professora estagiária)</p> <p>Registo escrito no quadro de todas as versões ortográficas das palavras e expressões ditadas produzidas pela turma (feito por alunos)</p> <p>Sua discussão (em grande grupo) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de erros - Registo da forma correta - Formulação da regra infringida - Procura de estratégias para evitar o erro - Sistematização através da construção de tabelas <ul style="list-style-type: none"> - Uma alusiva a uma tipologia de erros ortográficos - Uma de classificação dos erros ortográficos mais frequentes nos textos produzidos na sessão anterior
<p style="text-align: center;">P9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) - Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras - Registo escrito de todas as palavras - Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) - Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) <p>Exploração da canção <i>O Natal já começou</i>, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo</p> <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p>
<p style="text-align: center;">P10</p> <p>Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado</p> <p>Exploração de uma banda desenhada (BD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos constituintes de uma BD - As suas funções - Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto) <p>Exploração de um PREZI sobre a BD para recordar a sua “gramática”</p>
<p style="text-align: center;">P11</p> <p>Exploração de um trava-línguas muito conhecido (<i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i> - diálogo sobre este género textual - <i>Leitura</i> - silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos)

- *Pós-leitura* - diálogo sobre
 - As dificuldades sentidas na leitura do texto
 - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em *rato* e *Roberto*) e <rr> (em *garrafa*)

Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:

- Leitura dos trava-línguas
- Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura
- Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo

Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:

- Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior
- Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão

Ditado de palavras incidindo nos “casos de leitura” estudados

Produção de trava-línguas (pelos alunos):

- Reconstituição dos grupos da segunda sessão
- Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído

Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:

- Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos
- Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros
 - *Obedece às características do género?*
 - *Existe repetição de sons?*
 - *Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?*
- Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma

P12

Reflexão sobre o texto dramático:

- Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior
- Diálogo sobre a *relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático*
- Elaboração de um cartaz sobre a *estrutura do texto dramático*
- Diálogo sobre a *relação entre o texto dramático e o texto teatral*
- Elaboração de um cartaz sobre esse tema

Fase 1

Transformação do conto *O guardador de porcos*, de Hans Christian Andersen, num texto dramático

- Divisão do conto em partes (trabalho coletivo)
- Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída)

<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo) - Revisão da planificação feita <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica - Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)
--

Quadro 7 – Atividades associadas à competência *Raciocínio*

Depois temos as atividades relativas à competência *Resolução de problemas*:

<p>Competência C4 <i>Resolução de problemas</i></p>
<p>Descritores operativos D15 <i>Generalizar conclusões de uma pesquisa</i> D16 <i>Testar modelos</i> D17 <i>Usar modelos para diversas finalidades</i> D18 <i>Avaliar produtos a partir de critérios</i></p>
<p>Projetos P1 Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual) <i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de um desenho dividido em 2 partes <ul style="list-style-type: none"> - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada) - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação da carta com consulta <ul style="list-style-type: none"> - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula

<ul style="list-style-type: none"> - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior) - Preenchimento do respetivo envelope <p><i>Fase 3 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta das cartas escritas - Análise crítica das mesmas tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A sua estruturação - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação <p><i>Fase 4 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno da respetiva carta - Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas - Reescrita da respetiva carta tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas - As sugestões de reformulação apresentadas - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)
<p style="text-align: center;">P6</p> <p>Atividade sobre a visão: jogo com os olhos vendados. Diálogo sobre a importância da visão. Atividade sobre a interação visão-observação (implicando a elaboração de um desenho de um objeto indicado pela professora estagiária e a análise da sua conformidade com o aspeto real do objeto). Exploração do caligrama <i>Pássaro em vertical</i>, de Libério Neves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa; - Leitura em voz alta; - Diálogo sobre o conceito de caligrama. <p>Produção escrita de um caligrama sobre a visão (trabalho individual)</p>
<p style="text-align: center;">P7</p> <p>Apresentação e discussão dos parâmetros para a avaliação da leitura expressiva. Leitura expressiva do texto (em grupo). Apreciação crítica das leituras realizadas.</p>
<p style="text-align: center;">P8</p> <p><i>Fase 3</i> Pesquisa sobre o uso da pontuação a partir de textos informativos sobre sinais de pontuação (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho - Realização do trabalho de grupo <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto relativo às regras de uso de um dado sinal de pontuação - Identificação das ideias mais importantes do texto - Elaboração de um diapositivo em PowerPoint sobre as regras de uso daquele sinal de pontuação

<p style="text-align: center;">P9</p> <p>Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre “casos de leitura” e segmentação e reconstrução silábica</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras/expressões</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas - Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões - Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado <p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os 2 grupos compostos só por rapazes deviam adaptar a letra da canção ao género masculino - Os 3 grupos compostos só por raparigas tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p>	<p style="text-align: center;">P10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de uma BD: <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos - Orientada pela professora estagiária <p>Apresentação das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho</p> <p>Comentário dos colegas de turma acerca das apresentações</p>
<p style="text-align: center;">P11</p> <p>Exploração de um trava-línguas muito conhecido (<i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i> - diálogo sobre este género textual - <i>Leitura</i> - silenciosa (todos os alunos) e em voz alta (alguns alunos) - <i>Pós-leitura</i> - diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades sentidas na leitura do texto - As correspondências grafema-fonema presentes no trava-línguas → representação de [R] por <r> (em <i>rato</i> e <i>Roberto</i>) e <rr> (em <i>garrafa</i>) <p>Exploração de vários trava-línguas relativos a diferentes “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos trava-línguas - Diálogo sobre as dificuldades sentidas na sua leitura - Produção de listas de palavras sobre os “casos de leitura” em estudo <p>“Chuva de palavras”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos - Atribuição de um “caso de leitura” a cada grupo <ul style="list-style-type: none"> - Representação de [R] por <r> (em <i>rato</i>) e <rr> (em <i>carro</i>) e de [r] por <r> (em <i>era</i>) 	

<ul style="list-style-type: none"> - Representação de [s] por <s> (em <i>semente</i>) e <ss> (em <i>passado</i>) - Uso de <c> para representar [k] (em <i>casa</i>) e [s] (em <i>cinema</i>) - Uso de <ç> para representar [s] (em <i>maçã</i>) - Uso de <g> para representar [g] (em <i>gato</i>) e [ʒ] (em <i>gelo</i>) - Registo escrito da lista de palavras relativas a esse “caso de leitura” encontradas pelo grupo <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Produção de trava-línguas (pelos alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído <p>Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> - <i>Obedece às características do género?</i> - <i>Existe repetição de sons?</i> - <i>Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?</i> 	<p style="text-align: center;">P12</p> <p>Exploração do conto <i>O rei vai nu</i>, de Hans Christian Andersen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma dramatização do conto recorrendo a fantoches (feita pelas professoras estagiárias) - Reconto da narrativa (feito por um aluno ajudado pelos colegas) - Leitura silenciosa - Diálogo sobre a <i>estrutura da narrativa</i> a partir do conto explorado (trabalho coletivo) - Elaboração de um cartaz alusivo à <i>estrutura da narrativa</i> (trabalho coletivo) <p>Reflexão sobre o texto dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo sobre a dramatização feita na aula anterior - Diálogo sobre a <i>relação entre as estruturas do texto narrativo e do texto dramático</i> - Elaboração de um cartaz sobre a <i>estrutura do texto dramático</i> - Diálogo sobre a <i>relação entre o texto dramático e o texto teatral</i> - Elaboração de um cartaz sobre esse tema <p><i>Fase 1</i></p> <p>Transformação do conto <i>O guardador de porcos</i>, de Hans Christian Andersen, num texto dramático</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Divisão do conto em partes (trabalho coletivo) - Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) - Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo) - Revisão da planificação feita <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica - Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)
--

Quadro 8 – Atividades associadas à competência *Resolução de problemas*

Passamos agora às atividades relativas à competência *Pensamento crítico*:

<p>Competência C5 <i>Pensamento crítico</i></p>
<p>Descritores operativos D19 <i>Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências</i> D20 <i>Usar critérios para apreciar</i> D21 <i>Construir argumentos para ancorar posições</i></p>
<p>Projetos P1</p> <p>Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior (trabalho individual)</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de um desenho dividido em 2 partes <ul style="list-style-type: none"> - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada) - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação da carta com consulta <ul style="list-style-type: none"> - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula

<ul style="list-style-type: none"> - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior) - Preenchimento do respetivo envelope <p><i>Fase 3 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta das cartas escritas - Análise crítica das mesmas tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A sua estruturação - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação <p><i>Fase 4 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno da respetiva carta - Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas - Reescrita da respetiva carta tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas - As sugestões de reformulação apresentadas - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula) 	
<p style="text-align: center;">P4</p> <p>Exposição sobre o Acordo Ortográfico a partir de uma apresentação em PowerPoint (feita pela professora estagiária)</p> <p>Jogo <i>Acordando</i> (feito a partir de 16 cartões com palavras algumas das quais mal ortografadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas de 4 elementos: - Identificação da presença ou ausência de erros ortográficos em palavras dadas e justificação - Apresentação da versão correta para os casos de erro e justificação <p>Jogo <i>Lacunas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de lacunas num texto alusivo a um álbum de literatura infantil explorado na aula - Seleção da versão correta dentre as 3 apresentadas para cada palavra a usar nas lacunas e respetiva justificação <p>Produção individual de um texto escrito (com recurso a estratégias de apoio para tirar dúvidas sobre a ortografia, nomeadamente uma lista de verificação sobre regras ortográficas)</p>	
<p style="text-align: center;">P5</p> <p>Diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens alusivas a animais em vias de extinção (apresentadas sob a forma de cartas de jogar) - Cadeias alimentares <p>Realização de um jogo sobre cadeias alimentares: <i>Quem come quem?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos 	

<ul style="list-style-type: none"> - Realização do jogo em grupo a partir de material distribuído pela professora estagiária <ul style="list-style-type: none"> - Análise das fotos de animais e plantas recebidas pelo grupo - Construção de cadeias alimentares dispondo as imagens de modo a que se perceba em que sentido funciona a cadeia alimentar construída - Apresentação das cadeias alimentares construídas por cada grupo à professora estagiária e aos restantes alunos e sua discussão <p>Realização do jogo <i>Quem come quem?</i> Apresentação oral das cadeias alimentares construídas a partir do jogo.</p>
<p style="text-align: center;">P7</p> <p>Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto dramático por si escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treino da leitura em voz alta (pelos membros de cada grupo) - Leitura em voz alta perante a professora estagiária e os colegas - Auto- e heteroavaliação da leitura em voz alta (preenchendo uma grelha distribuída pela professora estagiária e usada no treino da leitura) - Apresentação oral da autoavaliação - Apresentação oral da heteroavaliação (por um aluno que não fizesse parte do grupo avaliado) e sua justificação (apresentação de argumentos para justificar a avaliação feita e de sugestões para resolução dos problemas detetados)
<p style="text-align: center;">P8</p> <p>Apresentação e discussão do trabalho realizado na aula anterior a partir dos diapositivos elaborados pelos grupos</p>
<p style="text-align: center;">P9</p> <p>Exploração da história <i>As pedrinhas da calçada</i>, de Filipe Gomes da Silva (texto) e Mónica Dias (ilustração)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de palavras que rimavam entre si numa parte do texto da obra (a leitura em voz alta funcionaria como forma de verificação) - Identificação dos elementos que rimavam (sublinhando-os) e procura de novas rimas para essas palavras - Registo escrito de todas as palavras - Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) - Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) <p>Identificação, na letra da canção, de novas palavras que rimassem Registo das palavras encontradas na lista elaborada na sessão anterior</p> <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras/expressões</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas - Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões - Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado <p>Abordagem de algumas noções de versificação</p>

<p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p> <p>Apresentação das novas quadras à turma</p> <p>Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)</p>
<p>P10</p> <p>Apresentação das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho</p> <p>Comentário dos colegas de turma acerca das apresentações</p>
<p>P11</p> <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> - <i>Obedece às características do género?</i> - <i>Existe repetição de sons?</i> - <i>Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?</i> - Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma
<p>P12</p> <p><i>Fase 1</i></p> <p>Transformação do conto <i>O guardador de porcos</i>, de Hans Christian Andersen, num texto dramático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão do conto em partes (trabalho coletivo) - Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) - Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo) - Revisão da planificação feita <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projecção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica - Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Quadro 9 – Atividades associadas à competência Pensamento crítico

Terminamos com as atividades relativas à competência *Relacionamento interpessoal*:

<p>Competência C7 <i>Relacionamento interpessoal</i></p>
<p>Descritores operativos D24 <i>Envolver-se em conversas formais e informais</i> D25 <i>Considerar diversas perspectivas</i> D26 <i>Criar consensos</i> D27 <i>Relacionar-se em grupos [...] presencialmente/a distância</i> D28 <i>Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade</i> D29 <i>Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda</i> D30 <i>Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico</i></p>
<p>P1</p> <p><i>Fase 3 (em grande grupo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta das cartas escritas - Análise crítica das mesmas tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - A sua estruturação - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação - A organização do envelope - Recolha pelo professor para correção em casa tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos morfosintáticos - Aspectos léxico-semânticos - A ortografia - A pontuação <p><i>Fase 4 (trabalho individual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno da respetiva carta - Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas - Reescrita da respetiva carta tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas - As sugestões de reformulação apresentadas - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)

<p style="text-align: center;">P4</p> <p>Produção de um texto escrito (em grupo) Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após autoavaliação [Avaliação feita com recurso a uma lista de verificação distribuída pela professora]</p>
<p style="text-align: center;">P5</p> <p>Redação de um texto dramático subordinado a um tema indicado pela professora</p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior) a partir de um diálogo orientado por algumas questões <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de grupos de trabalho - Preenchimento de uma grelha de planificação do texto fornecida pela professora implicando <ul style="list-style-type: none"> - A identificação das personagens - A definição do seu estatuto - O estabelecimento de coordenadas espaço-temporais <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do respetivo texto dramático (em grupo) <ul style="list-style-type: none"> - Seguindo a planificação elaborada - Introduzindo os ajustamentos necessários <p><i>Fase 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão de uma lista de verificação apresentada pela professora, relativa <ul style="list-style-type: none"> - Às características do texto dramático - À produção de textos escritos - Troca dos textos entre grupos - Análise do texto escrito por um outro grupo <ul style="list-style-type: none"> - Usando a lista de verificação - Assinalando as falhas detetadas - Apresentando propostas para a sua eliminação - Entrega do texto e da sua análise crítica ao grupo-autor <p><i>Fase 5</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da análise crítica feita pelo outro grupo - Reescrita do texto de acordo com as indicações dadas pelos corretores
<p style="text-align: center;">P7</p> <p>Produção escrita de um texto dramático (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação; - Redação; - Revisão do texto (feita por outro grupo); - Reescrita e melhoria dos textos dramáticos produzidos a partir da respetiva revisão.
<p style="text-align: center;">P8</p> <p>Apresentação e discussão do trabalho realizado na aula anterior a partir dos diapositivos elaborados pelos grupos</p>

<p style="text-align: center;">P9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos “casos de leitura” presentes no texto (representados pelas palavras <i>asseado, usado, centenas, longe e jeitosos</i>) - Registo das conclusões e exemplos dados (no quadro e no caderno diário) <p>Realização do jogo intitulado <i>Reciclagem de palavras/expressões</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de equipas - Identificação, na letra da canção, de partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões - Atribuição de um ponto por cada exemplo válido encontrado <p>Escrita de letras alternativas para a canção explorada na sessão anterior (em grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os 2 grupos compostos só por rapazes deviam adaptar a letra da canção ao género masculino - Os 3 grupos compostos só por raparigas tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano <p>Escrita de novas estrofes para a canção de Natal explorada, seguindo o seu modelo (trabalho de pares)</p> <p>Apresentação das novas quadras à turma</p> <p>Avaliação (pela atribuição de uma estrela – até cinco – por cada parâmetro respeitado)</p> <p>Elaboração de um livrinho ilustrado com as novas quadras</p>
<p style="text-align: center;">P10</p> <p>Leitura de um álbum de literatura infantil em voz alta (mostrando as imagens)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos - Preenchimento de uma grelha de análise da estrutura da narrativa a partir do álbum explorado - Elaboração de ilustrações para as diferentes partes da história (de acordo com a estrutura da narrativa) <p>Exploração de uma banda desenhada (BD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos constituintes de uma BD - As suas funções - Elaboração de um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções (a consultar durante as sessões do projeto) - Elaboração de uma BD: <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos - Orientada pela professora estagiária <p>Preparação da apresentação da BD:</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Orientada pela professora estagiária (através de indicações a serem respeitadas durante a apresentação) <p>Apresentação das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho</p> <p>Comentário dos colegas de turma acerca das apresentações</p>
<p style="text-align: center;">P11</p> <p>Exploração de listas de palavras relacionadas com “casos de leitura”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das listas de palavras encontradas pelos grupos para ilustrar os “casos de leitura” estudados na sessão anterior - Discussão da adequação das palavras encontradas ao “caso de leitura” em questão <p>Produção de trava-línguas (pelos alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição dos grupos da segunda sessão - Escrita de trava-línguas a partir da lista de palavras que cada grupo tinha constituído para ilustrar o “caso de leitura” que lhe tinha sido atribuído <p>Exploração dos trava-línguas produzidos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trava-línguas escritos pelos grupos - Sua apreciação crítica tendo em conta certos parâmetros <ul style="list-style-type: none"> - <i>Obedece às características do género?</i> - <i>Existe repetição de sons?</i> - <i>Está adequado ao “caso de leitura” atribuído ao grupo?</i> - Construção de um livro com os trava-línguas criados pela turma
<p style="text-align: center;">P12</p> <p><i>Fase 1</i></p> <p>Transformação do conto <i>O guardador de porcos</i>, de Hans Christian Andersen, num texto dramático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão do conto em partes (trabalho coletivo) - Planificação do texto dramático a produzir (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) - Apresentação e discussão do trabalho feito pelos grupos na aula anterior (trabalho coletivo) - Revisão da planificação feita <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída) <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção do texto coletivo no quadro e sua análise crítica - Reescrita e melhoria do texto (feita por cada grupo para a parte do conto que lhe tinha sido atribuída a partir das notas tomadas durante a etapa anterior da aula)

Quadro 10 – Atividades associadas à competência *Relacionamento interpessoal*

Através da apresentação destes quadros, esperamos ter demonstrado que é possível trabalhar estas várias competências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da LM no 1º CEB. Os comentários críticos dos leitores poderão ajudar-nos a afinar a nossa perceção.

Bibliografia

ALMEIDA, C. S. G. de (2013). *À descoberta das narrativas clássicas da literatura infantojuvenil: Robinson Crusoe no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13558>

BARTOLOMEU, R. & SÁ, C. M. (2008). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.

BIZARRO, R. & SÁ, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.

Comunidades Europeias (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CRUZ, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>

DUARTE, C. M. de O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13227>

FERREIRA, S. C. de F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13232>

FERREIRA, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14744>

FERREIRA, J. C. A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14729>

FERREIRA, V. dos S. (2018). *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GOMES, C. S., BROCARD, J. L., PEDROSO, J. V. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://dge.mec.pt/perfil>

LOPES, S. B. (2015). *Interação leitura-escrita e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16373>

LUNA, E. A. A. & SÁ, C. M. (2016). O discurso de futuros profissionais da Educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal, *Encontros de Vista, Recife*, 16 (1), 97-112. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/22033>

MACHADO, E. I. T. (2015). *A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/15857>

MARCELINO, S. R. M. (2018). *Da narrativa ao texto dramático pela escrita: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, M. E. & SÁ, C. M. (2008). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. In Cardoso, I., Martins, M. E. e Paiva, Z. (org.), *Atas do Colóquio "Da investigação à prática. Interações e debates."* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (publicado em CD-Rom). Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/>

MARTINS, M. E. & SÁ, C. M. (2010). O contributo dos manuais de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva de interdisciplinaridade. In *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp 972-984). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Universidade da Madeira.

MARTINS, M. E. & SÁ, C. M. (2011). Textbooks and the development of transversal competences through mother tongue reading comprehension. In Rodriguez Rodriguez, J., Horsly, M. e Knudsen, S. V. (eds.), *Proceedings of the 19th International Conference on Textbooks and Educational Media* (pp. 496-501). s. l.: IARTEM.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Descritores de Dublin: sintonizando as estruturas educativas da Europa*. Consultado em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>

NEVES, R. & SÁ, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

SÁ, C. M. (1999). A transversalidade na investigação em didática das línguas: um exemplo ligado ao ensino da língua materna. In Feytor Pinto, P. (org.), *Português, propostas para o futuro. Atas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Vol. I (pp. 81-88). Lisboa: Associação de Professores de Português.

SÁ, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In Feytor Pinto, P. (coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Atas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.

SÁ, C. M. (2008). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas: um primeiro balanço do seminário. In Sá, C. M. e Martins, M. E. (orgs.), *Atas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"* (pp. 187-197). Aveiro: Universidade de Aveiro/Universidade de Aveiro/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

SÁ, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In Dionísio, M. L., Carvalho, J. A. B. e Castro, R. V. de (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIED – Universidade do Minho.

SÁ, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.

SÁ, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

SÁ, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*, Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>

SÁ, C. M. (2015). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra [Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas]*, 151-194. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/?p=389>

SÁ, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/22072>

SÁ, C. M. (2017a). *Parecer sobre o Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia.

SÁ, C. M. (2017b). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências, *Comunicações*, 24(1), 11-21. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>

SÁ, C. M. (org.) (2017c). *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16813>

SÁ, C. M. (2018a). Ensino da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10 (2), 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>

SÁ, C. M. (2018b). Ensino superior e perfil dos alunos para o séc. XXI. In *Atas do XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE [no prelo].

SÁ, C. M. (2018c). Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Investigar em Educação*, 7, 2ª série, 121-140. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>

SÁ, C. M., CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.doc>

SÁ, C. M. & LUNA, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16090>

SÁ, C. M., FERREIRA, L., QUEIRÓS, A. P. & SILVA, A. (2007). Uma experiência de investigação-ação: desenvolvimento de competências transversais em compreensão e produção escrita. In Pereira, L. A. e Moreira, A. (eds.), *Atas do 1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [publicado em CD-Rom].

SOARES, M. F. M. (2013). Lendas e educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13228>

SOUSA, J. F. de (2016). *Banda desenhada, leitura e escrita. Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17192>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019